IUFM DE BOURGOGNE

Concours de recrutement : professeur des écoles

Gérer l'hétérogénéité en cycle II

FERRIER Adeline

Directeur de mémoire : Mr. Patrice CARRIERE

Année 2005

Numéro de dossier : 0361849P

SOMMAIRE

INTRODUCTION

La lutte contre l'échec scolaire est une des grandes priorités actuelles de l'Education Nationale, et suite à la démocratisation de l'enseignement, l'école se doit d'assurer l'égalité des chances de réussite. Or une classe étant rarement homogène, le but de cette démocratisation est de réduire les inégalités entre élèves.

Si j'ai choisi d'aborder dans mon mémoire la question de la gestion de l'hétérogénéité d'une classe, c'est parce que dès ma propre scolarité, j'ai pu constater que tous mes camarades de classe ne suivaient pas au même rythme.

Cette hétérogénéité m'a davantage frappé lorsque je suis passée de l'autre côté du métier. En effet, lors de mes stages en pratique accompagnée en PE1, j'ai constaté d'énormes écarts entre élèves du même âge, tant au niveau des savoirs que des capacités de chacun. A partir de là, j'ai ressenti une certaine inquiétude quant à la manière et aux moyens me permettant d'y faire face. J'ai dès lors décidé de porter ma réflexion sur ce point.

Aujourd'hui, les enseignants se fixent comme objectif de favoriser très tôt la prise en compte des différences entre élèves, sachant qu'en réalité tous devraient atteindre les mêmes objectifs: ceux définis dans Les Programmes de l'Ecole Primaire.

En classe, adopter une pédagogie différenciée semble être une solution pour prendre en considération les élèves les plus en difficulté par rapport au reste du groupe. J'en arrive alors à me poser une question : comment gérer une classe hétérogène afin de faire progresser les élèves à partir de leurs différents acquis ?

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse, j'ai d'abord essayé de définir les termes de « pédagogie différenciée » et « hétérogénéité », afin de proposer ensuite, par une approche théorique, quelques outils pédagogiques permettant d'y remédier. Enfin j'ai analysé les situations que j'ai pu mettre en place lors de ma propre expérience en stages, toujours en m'appuyant sur les aspects théoriques de la question.

I- Hétérogénéité et différenciation pédagogique :

A) Définition des termes :

1- Quelle est l'origine de l'hétérogénéité ?

Selon M.C. GRANDGUILLOT dans *Enseigner en classe hétérogène*, «une classe hétérogène peut désigner une classe où l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand. Ce peut être aussi celle où il existe un écart important entre le nombre de faibles et le nombre de bons élèves », un niveau de classe correspondant à des compétences particulières qui ne peuvent être construites sans certaines bases. Ces différences sont bien sûr observables d'une école à une autre, selon la situation géographique de celles-ci, mais également au sein d'une même école. Dans ces deux cas, les causes de l'hétérogénéité sont multiples.

- Les causes historiques :

La prise de conscience des différences entre élèves a eu lieu dès la massification de l'enseignement : auparavant, les institutions étaient fréquentées par une classe sociale en particulier. La démocratisation de l'enseignement, la suppression des filières suite à la reforme Haby en 1975, ainsi que l'allongement de l'âge moyen de scolarisation sont autant de facteurs qui ont contribués à cette hétérogénéité. Puis elle s'est accrue au fil des années et des réformes. D'ailleurs, les Instructions Officielles de 2002 le disent : « la scolarisation d'enfants de plus en plus jeunes a confronté l'école maternelle aux difficultés d'une hétérogénéité accrue de ses élèves ».

- Le plan cognitif :

En outre, tous les enfants n'ont pas le même rythme biologique, d'apprentissage et de développement intellectuel. En effet, si on prend le cas de la maternelle, les tout-petits, petits et certains moyens ont besoin de faire la sieste l'après-midi.

Dans tous les cycles, les enfants n'ont pas tous le même besoin en temps pour intégrer une notion : certains comprennent très vite, pour d'autres il faut manipuler, multiplier les exemples, les guider davantage.

De même, la façon d'appréhender les apprentissages peut varier. Les uns sont plutôt visuels et doivent avoir recours à l'écrit pour mémoriser, alors que d'autres y parviennent seulement par l'écoute. Puis selon L. LEGRAND, certains réussissent mieux à travailler seuls tandis que d'autres ressentent le besoin de communiquer avec l'enseignant ou leurs camarades. Cette diversité des modes d'apprentissage et de développement prouve déjà que chaque enfant est différent. A cela il faut ajouter le vécu personnel de chacun.

- Le vécu de l'enfant :

Des études ont démontré que, souvent, la scolarisation précoce influe sur le rapport que l'enfant entretient avec l'école et sur ses apprentissages. Aller en maternelle, et même être scolarisé dès deux ans, permet essentiellement de développer le langage, d'être initié à l'écrit et aux règles de la vie en commun.

Cette situation explique en partie les écarts de maturité observables entre enfants du même âge. Le mois de naissance peut également influer sur ce facteur.

Il est possible aussi qu'une classe soit composée d'élèves d'âges divers. Lorsqu'un enfant a un an de retard, il se retrouve avec ceux qui ont progressé normalement. Il en va de même pour les enfants avec un an d'avance.

Mais cette composante de l'hétérogénéité se retrouve surtout en classe multi-niveaux. Dans ce cas, les écarts de maturité sont davantage marqués.

Le comportement vis-à-vis des apprentissages scolaires est déterminant lui aussi. Il existe une variété d'attitudes à l'égard de l'école, entre le désir des uns de réussir et le refus d'autres d'apprendre. Pour cela, la motivation est la base de tout. Si l'enfant trouve un sens à la tâche qui lui est attribuée, il éprouvera plus de plaisir à l'effectuer. La motivation peut aussi reposer sur l'envie d'être valorisé : aux yeux des parents, de l'enseignant, de ses camarades.
Mais ces attitudes dépendent essentiellement du cadre familial de chacun des élèves.

➢ Les origines sociales et culturelles :

L'hétérogénéité des classes naît donc également du comportement des parents par rapport à l'école, qui va déterminer celui de l'enfant. En effet, pour certaines familles, le système scolaire est difficile à comprendre dans son fonctionnement (codes, vocabulaire trop élitiste,...). C'est le cas des parents qui ont fait peu d'étude, des familles d'origine étrangère. En revanche, dans les familles où du sens est donné aux apprentissages, la réussite de l'enfant est plus assurée. De même, lorsque les parents suivent de près la scolarité de leur enfant et ont pour lui une certaine ambition, la volonté de réussir est plus forte chez lui.

Mais toutes ces données sont étroitement liées à l'appartenance sociale de la famille. Le niveau d'étude, l'origine socioprofessionnelle des parents, le capital culturel se répercutent sur l'attitude de l'enfant en classe. Comme le dit P. MEIRIEU dans *L'école- mode d'emploi*, un élève qui a l'habitude de voir ses parents lire ou écrire, dont la curiosité est éveillée régulièrement grâce aux intérêts culturels de la famille, la qualité du langage, tout ceci va jouer un rôle dans la réussite de l'élève : ces éléments vont l'aider à entrer plus aisément dans les apprentissages. D'ailleurs les Programmes de 2002 expliquent que « l'inégalité sociale est d'abord une inégalité culturelle » et que «c'est à l'école de réduire cette distance par rapport au savoir et à la culture ».
Puis, suite à l'obligation d'accepter à l'école les enfants de toutes origines, il est possible qu'un problème de valeur se pose. Dans ce cas, l'élève en question va se refermer sur lui-

même et préférer les valeurs de son pays, celles de sa famille, à celles de l'institution. Les difficultés scolaires vont ainsi s'amplifier.

Une dernière composante de l'hétérogénéité est la structure familiale. Selon que l'élève soit issu d'une famille nombreuse ou soit enfant unique, les résultats scolaires peuvent varier. En outre de nos jours, on note qu'il y a de plus en plus de familles monoparentales ou recomposées. Les enfants qui sont dans cette situation sont ceux qui ont le plus de problèmes d'ordre psychologiques ou affectifs, problèmes qui interfèrent la réussite scolaire, comme l'explique M.C GRANDGUILLOT.

Le constat de l'ensemble des différences qui peuvent exister entre les élèves d'une classe explique les origines et natures de l'hétérogénéité. Ceci prouve que tous n'apprennent pas de façon semblable, que les classes sont donc hétérogènes, et qu'il est nécessaire de prendre en compte cette diversité.

2- La différenciation pédagogique :

Selon M.C GRANDGUILLOT, «l'hétérogénéité demande à l'enseignant d'organiser les conditions de la transmission du savoir, pour que chacun intègre les connaissances nouvelles quel que soit son bagage initial et le cheminement suivi ». Il s'agit dès lors d'adapter son enseignement aux stratégies d'apprentissage des élèves.

Pour ce faire, L. LEGRAND a évoqué vers 1975 le terme de différenciation pédagogique. Elle serait « le seul moyen de faire atteindre à l'ensemble des élèves le niveau cognitif souhaité », en tenant compte de leurs acquis. Il s'agit donc pour l'enseignant de diversifier les méthodes et modes d'apprentissages en fonction de la diversité et des besoins des élèves, afin de donner aux plus démunis davantage d'occasions de réussir. Ainsi il respecte les différences pour les dépasser, et évite de renforcer les inégalités.

Pour mettre en application cette pratique, il existe divers moyens, point qui sera développé ultérieurement. Mais comme le précise M. PERRRAUDEAU dans *Les cycles et la différenciation pédagogique*, cette pratique « n'est ni celle qui évite les difficultés à l'élève, ni celle qui le laisse démuni face à ses problèmes. Elle propose plutôt des situations plus enrichissantes ». Cela signifie que l'enseignant s'adapte à l'élève : il lui propose une situation qui lui posera réellement problème mais qu'il pourra résoudre en utilisant ses savoirs antérieurs.

La prise en compte de l'hétérogénéité est d'autant plus importante que les Instructions Officielles l'évoquent comme indispensable. En effet, il est dit que « l'école doit, très tôt, prendre en compte la pluralité et la diversité des aptitudes chez chaque élève, lui permettant d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes ». Et elles justifient cela par le fait que « certains élèves ont plus de chemin à parcourir que la moyenne des élèves dans la phase de préparation des apprentissages. Ce sont eux qui peuvent être confrontés à l'échec parce qu'on ne leur aura pas laissé le temps de se doter des instruments nécessaires. La différenciation du travail, l'accompagnement des élèves concernés sont ici décisifs ».

Pour ce faire, il est demandé aux enseignants d' « utiliser la diversité des moyens mis à leur disposition, tant il est vrai que le détour pédagogique est plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui ».

Toutes ces citations tirées des Programmes de 2002 nous montrent que de nos jours, les enseignants ne peuvent plus ignorer l'hétérogénéité des élèves et donner un cours identique pour tous. C'est pourquoi l'Education Nationale nous propose une organisation en cycles pluriannuels et le recours à l'évaluation.

B) Les cycles et l'évaluation : des outils pour la gestion de la diversité :

1- Les cycles : gérer l'hétérogénéité dans le temps et dans l'école :

« Une notion doit être approfondit en paliers successifs au fur et à mesure du développement de l'apprenant », afin de prendre en compte les compétences psychologiques de chacun, comme l'explique L. LEGRAND. Les acquisitions doivent être spiralaires, c'est-à-dire que le savoir précédent des élèves doit être pris en compte et utilisé, d'où l'importance de l'organisation de la scolarité en cycles.

Cette notion, introduite dans la loi d'orientation de 1989, désigne un cycle d'apprentissage regroupant trois classes de niveau, répondant à des attentes et besoins intellectuels communs. Un cycle permet donc d'assurer la continuité des apprentissages en définissant pour chacun des objectifs précis, qui sont autant des savoirs que des compétences méthodologiques. Il permet alors une construction méthodique et remodelée des connaissances, et évite ce qu'on appellerait un « empilement des savoirs ». A l'intérieur d'un cycle, les enseignants des trois classes se partagent le programme équitablement en vue d'établir une progression. L'école peut ainsi s'adapter à la diversité des populations.

Ainsi, lorsque les compétences de fin de cycle sont acquises, l'élève peut aborder les apprentissages du cycle suivant. Dans le cas contraire, les enseignants disposent de la possibilité de prolonger un cycle d'un an si un élève est en difficulté. Son maintien ne constitue pas par conséquent un redoublement.

Les cycles prennent en compte l'hétérogénéité à partir du moment où ils introduisent davantage de souplesse dans l'apprentissage. Mais ils supposent une meilleure concertation entre les enseignants d'un même cycle afin de leur permettre « d'ajuster les enseignements au plus près des besoins » des élèves.

Par ailleurs, l'école maternelle et l'école élémentaire doivent aussi entretenir des liens étroits pour rendre possible une programmation des activités des cycles, ainsi qu'un suivi individualisé des élèves.

Mais pour atteindre les compétences propres à chaque cycle, il est indispensable d'évaluer les élèves, dans l'optique de prendre en compte leurs difficultés et, à plus long terme, de réduire les inégalités.

2- Le rôle de l'évaluation :

S'adapter à la diversité suppose de la connaître. Dès lors, avant toute différenciation, un bilan des acquis antérieurs des élèves s'impose car, comme le mentionnent les Instructions Officielles, « l'évaluation est une dimension centrale de l'activité des enseignants. Elle facilite l'adaptation des activités aux besoins de la classe, comme de chacun des élèves ».

Selon Y. ABERNOT, l'évaluation « consiste en une mesure ou appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ». C'est alors le point de départ de toute pratique pédagogique différenciée, car elle permet d'établir un premier repérage des ressources et besoins des élèves, et de faire un parallèle entre eux. Elle permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir dans une progression.

Les outils les plus utiles pour connaître les élèves en difficulté sont d'abord les évaluations nationales de CE2 et 6ème : dans ce cas, on parle d'évaluations diagnostiques. Elles déterminent si l'évolution de l'élève correspond aux attentes de l'institution, font le point sur ses acquis et lacunes et prévoient une remédiation. Il s'agit donc d'un mode de régulation, une aide pour mettre en place des situations pédagogiques adaptées à chacun et à l'ensemble des élèves. Pour chaque enfant sont évaluées les compétences en français et en mathématiques. D'abord on constate les erreurs et difficultés des élèves, puis elles sont analysées. Enfin la remédiation peut être mise en place à partir des constats faits et les enseignants s'en serviront pour construire les apprentissages ultérieurs. Ainsi la pédagogie s'adapte à l'hétérogénéité des résultats obtenus et donc des élèves.

Mais cette seule forme d'évaluation n'est pas suffisante. En effet, elle doit intervenir comme contrôle à l'issue des apprentissages, aux points d'entrée et en cours de déroulement.

Pour cela, l'évaluation sommative est proposée à la fin d'une séquence et sert de bilan, fait l'inventaire des compétences acquises. Elle peut être normative (en référence à une norme) mais elle est encore plus pédagogique lorsqu'elle est critériée. Dans ce cas, l'élève et le maître peuvent se référer à des critères pour déterminer si l'objectif est atteint. L'élève est renseigné sur ce qu'on attend de lui, il comprend mieux les enjeux de cette évaluation s'il est impliqué, c'est-à-dire s'il construit et s'approprie lui-même les critères.

Enfin, un enseignant doit avoir recours à l'évaluation formative. Celle-ci fait partie du processus d'apprentissage donc est continue et privilégie la régulation en cours de formation. Le point essentiel ici est que l'erreur est admise. L'enseignant va s'appuyer sur celle-ci pour faire évoluer l'élève. Il apprend en corrigeant ses erreurs et surmonte alors une réelle difficulté. De ce point de vue, évaluer signifie comprendre pourquoi l'élève se trompe et implique que le maître s'intéresse à sa démarche d'apprentissage pour l'améliorer. En effet, une évaluation n'est pas une fin en soi. Cette forme d'évaluation a donc pour objectif une rétroaction sur l'élève, en lui indiquant les étapes qu'il a franchies et les difficultés qui subsistent, ainsi que pour l'enseignant, en repérant les obstacles aux apprentissages.

Les enjeux de l'évaluation sont dès lors multiples. On ajoutera seulement qu'elle se fait généralement à l'écrit, mais peut aussi être orale.

Après avoir défini les termes du sujet, énoncé ce qui explique l'hétérogénéité et comment la détecter, nous allons présenter quelques outils pour tenter d'y remédier.

II – Comment gérer l'hétérogénéité ? Comment en tirer profit ?

Comme nous l'avons déjà évoqué, chaque enfant est unique donc la diversité des classes demande une diversité des modes et supports d'apprentissages, mais qui devront

conduire à des finalités communes. Pour cela, nous proposons deux manières de prendre en compte ces différences : soit on tente de les pallier, soit on les utilise.

A) Adapter son enseignement aux élèves :

« Ce ne sont pas les élèves qui doivent s'adapter à l'école mais l'école qui doit s'adapter à eux » comme l'affirme M.C. GRANDGUILLOT.

L'enseignant doit organiser une différenciation des activités mais en associant les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, afin de ne pas les exclure. Il doit aussi pouvoir ajuster son intervention aux caractéristiques des élèves. Pour cela, il dispose de plusieurs stratégies.

1- Deux formes de différenciation pédagogique selon P. MEIRIEU :

- La différenciation successive :

« Elle peut être mise en place à un premier niveau, en conservant le fonctionnement habituel de la classe mais en alternant les outils et situations d'apprentissage dans le cours », choisie quelle est la méthode la plus appropriée en rapport à un objectif donné et aux apprenants. Cette forme de différenciation s'adresse donc à tous les élèves et permet essentiellement de varier les entrées dans les apprentissages et le traitement des programmes. Elle leurs offre plusieurs voix d'accès. Ceci peut passer par une utilisation de supports complémentaires, une alternance des formes de travail,... La différenciation successive permet à tous les élèves, qui n'ont pas les mêmes motivations et mêmes stratégies, de s'approprier le savoir à leur manière. Cependant, elle nécessite une grande souplesse dans le fonctionnement de la classe.

En général, cette forme de travail a lieu pour la phase de découverte d'une notion : on voit émerger une notion grâce à divers outils.

➢ La différenciation simultanée :

Chaque élève ici s'adonne à une activité correspondant ses besoins, en situation individuelle ou en petit effectif : il est nécessaire de définir pour chacun les objectifs.

Cette différenciation permet de pallier les problèmes de compréhension des élèves, de faire face aux différences de rapidité, de revenir sur une notion non acquise par quelques-uns seulement, sans que les autres ne s'ennuient.

On distingue la diversification : il s'agit d'un projet où tous les élèves réalisent une tâche particulière en rapport avec leurs compétences, l'objectif est différent pour chacun.

Ou alors tous les élèves travaillent le même objectif mais en réalisant des exercices différents, toujours en fonction de leurs compétences.

Puis il y a la différenciation : chaque enfant à un objectif différent lui permettant de dépasser ses propres difficultés.

En général, ce type de différenciation correspond à la phase d'appropriation des savoirs, c'est-à-dire que l'on propose divers itinéraires de par les supports (varier par exemple la taille d'un quadrillage en symétrie), les contenus (vocabulaire plus complexe), les exigences et la quantité de travail demandé (plus d'exercices pour les bons élèves en mettant les plus complexes à la fin), l'organisation (travail individuel, en groupe).

Toutefois, il faut penser à alterner les temps de différenciation simultanée et le travail en classe entière afin d'éviter de creuser davantage les écarts entre les élèves. Les pédagogues pensent qu'on pourrait travailler en classe hétérogène pour les activités imposant une progression rigoureuse (ORL, maths), et en groupes homogènes pour les disciplines où les connaissances peuvent être construites à différents niveaux de complexité.

2- Le cas du travail en groupes :

➢ Définition :

Cette forme de différenciation, mentionnée dans les I.O., est nécessaire pour pallier l'hétérogénéité. Chaque groupe constitué dispose d'outils et supports adaptés pour faire face à un besoin. Tous travaillent en même temps, parfois sur une même discipline, ou sur un même objectif, mais en variant la démarche. Chacun ayant un effectif réduit, l'efficacité est plus grande qu'en classe entière.

L'enseignant constitue les groupes à partir des échecs et réussites des élèves constatés pour une notion ou une méthode.

➢ Pourquoi travailler en groupes ?

Ceci permet aux élèves de remédier à une difficulté rencontrée lors d'une évaluation diagnostique ou formative. Chaque groupe d'élève a une tâche particulière qui l'aidera à surmonter cette difficulté.

Par cette organisation, on fait aussi face à d'autres types de différences, telles l'âge, le niveau, les capacités, le rythme,...L'enseignant s'adapte donc aux besoins de chacun.

De plus, le travail en groupe est « utile pour ceux qui ont besoin de discussions entre pairs pour se rassurer et progresser », comme l'affirme L. LEGRAND.

Enfin cette forme de travail permet de tenir compte de la durée nécessaire aux élèves pour réaliser l'activité proposée.

➢ Quels groupes doit-on constituer ?

Dans une pédagogie différenciée, si l'on veut s'adapter aux élèves, les groupes doivent être homogènes. On distingue :

- les groupes de niveau : il s'agit d'un groupement d'élèves de même niveau et dont l'activité est différente de celle du reste de la classe. Il se base sur des écarts durables et importants entre élèves, et tente de les réduire par divers moyens et méthodes adaptés. Dans ces groupes, le maître gère donc les différences de rythme d'apprentissage.

Généralement, ils sont stables et durables mais l'élève doit pouvoir changer de groupe en cours d'année s'il a bien progressé.

- les groupes de besoins : l'organisation est beaucoup plus souple, les groupes sont constitués temporairement, avec des élèves ayant les mêmes difficultés à un moment donné, repérées suite à une production. Ils peuvent être inégaux car tous les enfants n'ont pas les mêmes besoins en même temps. Une fois le besoin satisfait, ces groupes n'ont plus lieu d'exister avec ces élèves-là.

L'objectif est d'éviter une perte de temps infligée à ceux qui progressent plus vite et n'ont pas besoin d'explication supplémentaire. Il est aussi question d'aider ceux qui restent dans l'incompréhension à cause d'une démarche qui ne leur correspond pas.

- les groupes d'âges : ils sont très courant dans les classes multi niveaux où des enfant de six ans côtoient des grands de onze ans. Leurs connaissances sont très différentes d'où la nécessité de regrouper ensemble ceux du même âge. Parfois, il est même préférable de créer des groupes de compétences plutôt que des groupes d'âge, en proposant des situations de départ identiques pour différencier ensuite dans le déroulement.

Rappelons cependant que ces formes de groupement ne doivent pas être permanentes sinon elles sont vécues comme dévalorisantes pour l'élève qui est toujours dans le groupe des faibles. Elles doivent être souples dans l'organisation et la gestion du temps, et alterner avec des moments de travail en classe complète. Ainsi l'enseignant adapte l'activité aux possibilités de l'élève, pour ménager des situations où il réussira et gagnera en confiance.

3 - Soutien et aide de l'enseignant :

Ces formes de travail se définissent comme des groupes restreints, non permanents, et permettant d'apporter des explications supplémentaires à un petit groupe d'élèves en difficulté. Le soutien concerne les élèves particulièrement lents, marqués de désintérêt et d'inattention, de manque de rigueur, d'où un problème d'appropriation et de transfert des

connaissances. Le but du soutien est de reprendre une notion non acquise mais nécessaire à la continuité des apprentissages. Les enfants sont pris en charge par l'enseignant car ils ne peuvent surmonter seuls leur problème. Ils sont guidés par le maître qui utilise des supports différents, afin de remédier aux difficultés.

Pendant ce temps, cela suppose que le reste de la classe soit en autonomie, on leur propose donc des exercices d'application, d'entraînement. Cela demande que le maître explique bien ce qu'ils doivent faire afin d'être entièrement disponible pour le groupe de soutien. Ainsi encore, cette organisation permet aux autres élèves de ne pas stagner sur quelque chose qu'ils ont déjà compris.

L'aide est à peu près semblable mais elle peut être beaucoup plus brève, ne concerner qu'un seul élève ou un petit groupe. A la différence du soutien, elle ne porte pas uniquement sur des notions mal assimilées, elle anticipe un travail ou aide l'enfant dans la réalisation de sa tâche. Par exemple, l'enseignant peut dispenser une aide en encadrant davantage l'activité pour ces élèves : ils peuvent chercher ensemble à prévoir le résultat du travail demandé, identifier les connaissances dont les élèves auront besoin, définir les objectifs et les moyens d'y parvenir, reformuler autrement une consigne pour mieux la comprendre. Aussi, certains enfants ont des difficultés pour se représenter le problème sous la forme de quelque chose de concret : pour ceux-là, la discussion, la manipulation, les schémas sont indispensables. Ils doivent s'aider de supports plus visuels, de situations concrètes. Par exemple, en ORL, il peut utiliser le découpage pour manipuler plus concrètement les éléments d'une phrase.

En alternant ces formes de travail, en ayant soucis de respecter les différences pour les dépasser, tout ceci constitue bien ce qu'on appelle la différenciation pédagogique, participe à la remédiation et contribue alors à gérer l'hétérogénéité des élèves.

B) Exploiter les différences entre les élèves :

A trop vouloir différencier le travail, l'enseignant peut passer à côté de la richesse que

représentent ces différences. Il est vrai que l'on doit les réduire, mais elles peuvent aussi bien être un atout dans certains cas.

1 – Le tutorat :

Il s'agit d'une relation inégale où, pendant un temps court, un élève en difficulté est aidé par un autre plus âgé ou plus expert, chargé de le faire progresser. Il lui réexplique une notion qui n'a pas été comprise. Ce dispositif constitue une approche de la lutte contre l'échec scolaire car l'enfant assisté est momentanément soustrait aux difficultés qu'il éprouve en classe. L'entraide permet de voir sous un autre angle certains élèves, du fait que leur responsabilité est renforcée. Les élèves aidés sont rassurés car ils une fois le problème traité, ils peuvent continuer le travail seul. Le monitorat, ou tutorat, basé sur l'échange, redonne confiance aux faibles et motive leurs efforts. Cette forme de travail est bien fondée sur les différences de compétences des enfants et fonctionne très bien. D'ailleurs, les I.O. mentionnent que « le tutorat entre enfants est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme d'entraide souple, mais n'excluant pas la rigueur dans son organisation, peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d'activité.».

L'avantage de cette façon de faire est que les enfants ont parfois plus de facilité à comprendre les explications d'un camarade que celle de l'enseignant. De plus, le tuteur est lui aussi en situation d'apprentissage car il est question pour lui de réfléchir sur sa propre démarche de résolution. Ce travail est alors bénéfique dans les deux sens.

2 – Pédagogie de projet et groupes hétérogènes :

Dans un groupe hétérogène, les enfants sont regroupés de façon à ce que les niveaux, les âges soient mélangés. Ceci est courant dans le cas d'une pédagogie de projet.

Cette démarche favorise la finalisation des apprentissages car elle confronte les élèves à des obstacles, donc leur permet d'apprendre, le tout en visant un objectif connu de tous. Les

enfants sont alors très motivés car la réalisation est concrète, ils sont impliqués et s'engagent plus volontiers dans les activités de recherche et de rédaction. Généralement, ceci se fait sous la forme de travail en groupes car il est dit que, dans un milieu hétérogène, les élèves travaillant en groupe obtiennent de meilleurs résultats que lors d'un travail individuel. Par ailleurs, la loi d'orientation de 1989, dans son souci de « mettre l'enfant au cœur du système éducatif », recommande vivement une organisation de la classe en groupes. De plus, ce travail est nécessaire pour les élèves qui ne peuvent entrer seul dans l'activité, qui ont besoin des autres pour discuter, se rassurer et s'affirmer. Dans ce cas, l'hétérogénéité permet d'offrir le milieu de discussion indispensable aux progrès individuels, à l'expérience partagée.

Les objectifs des groupes hétérogènes sont dès lors l'enrichissement personnel, la motivation car il est toujours plus plaisant de travailler à plusieurs, l'autonomie et bien sûr la socialisation. Quand plusieurs enfants discutent et cherchent une solution, ils doivent prendre en compte le point de vue et l'avis de chacun, ils s'écoutent.

De même, l'hétérogénéité est une richesse à exploiter dès que l'enseignant veut introduire une nouvelle notion. En effet, le travail en groupe ne se justifie que si la tâche a un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être accomplie par un élève seul. Chacun dans son rôle doit apprendre quequechose. Le groupe crée un conflit sociocognitif important pour développer les apprentissages, car c'est par la confrontation des solutions cherchées en petits groupes que se produit le franchissement de stades : il s'agit d'une démarche socio-constructiviste prônée par les I.O.

La constitution de ces groupes peut être beaucoup plus aléatoire que dans le cas des groupes de niveaux. L'essentiel pour une meilleure efficacité est que tous les élèves d'un groupe n'aient pas le même niveau de connaissances. Il est possible que chaque groupe ait une tâche semblable mais on peut aussi donner une tâche différente à chacun : les groupes se spécialisent pour une partie du projet et tous participent à la réalisation finale.

Mentionnons également que les façons de travailler qui viennent d'être évoquées participent activement au développement de l'autonomie des élèves. Finalement, on peut affirmer que l'hétérogénéité est utile à la progression des apprentissages et profitable à tous dès que l'on choisit de travailler en groupes hétérogènes

3 – La question des classes multi niveaux :

Ce genre de classe est un cas particulier : les élèves regroupés ensemble sont encore plus différents quant à leur âge, leur maturité et donc leurs connaissances. Ces classes sont dès lors plus hétérogènes et la pédagogie différenciée est inévitable. Mais cette organisation est très bénéfique. En effet, les Programmes prennent l'exemple du langage et estiment que « la répartition des élèves dans des classes d'âges hétérogènes peut être un facteur déterminant de l'accès au langage, en multipliant les interactions entre plus grands et plus petits ». Ceci est aussi vrai dans tous les domaines disciplinaires. Ils préconisent de plus de « structurer les classes en mélangeant les âges sans pour autant se priver de moments où l'on revient à des groupes plus homogènes ». Dans ces classes, le tutorat est facilité, la motivation est grande car les petits voient les grands travailler et les prennent comme modèle.

Mais il est nécessaire de différencier les exigences et attentes selon le niveau des enfants. Par exemple, en classe de moyens- grands, j'ai proposé aux élèves de travailler sur les figures géométriques. Les deux devaient reconstituer un sapin, le modèle étant au tableau : les moyens avaient uniquement des bandes rectangulaires (excepté pour le tronc et le sommet), mais de différentes tailles (cf. annexe 1) ; les grands eux disposaient de plusieurs figures différentes, à reconnaître, orienter et placer correctement (cf. annexe 2). Ainsi mes exigences envers eux étaient plus importantes et leur travail plus complexe.

- L'organisation spatiale est très importante pour que l'enseignant contrôle les élèves en activité. Ils sont alors répartis en fonction de leur âge, de l'activité à réaliser : en général, chaque niveau a son coin mais des coins communs doivent être prévus. Toute cette

organisation doit pourtant pouvoir être modulable selon la méthode de travail choisie. Les affichages possèdent aussi leur importance : ils sont placés de façon à pouvoir être consultés facilement par les élèves. C'est nécessaire car ils servent de repères aux enfants lorsqu'ils travaillent en autonomie.

- L'emploi du temps est très important aussi, autant sur une semaine que dans la journée. Il est essentiel qu'il tienne compte de tous les niveaux de classe (cf. annexe 3 pour le cas du CP-CE1). La difficulté de l'enseignant est ici de partager son temps entre tous. Il doit savoir exactement où il est, quand et avec qui. L'emploi du temps est donc précis et rigoureux afin d'éviter les perte de temps. Il est possible que tous travaillent sur une même matière mais à des niveaux de complexité différents, ou sur des disciplines différentes. Cependant, l'enseignant peut prévoir quelques activités communes (EPS, arts visuels, musique) pour conserver une cohésion de classe. Pendant que le maître s'occupe d'un groupe, il ne peut pas être disponible pour les autres : ils sont en autonomie, mais il les surveille constamment. L'autonomie demande que l'enfant s'organise et se prenne en charge. Elle se construit progressivement et est facilitée grâce à des moyens tels que les plans de travail ou les fichiers autocorrectifs. L'enfant dispose aussi d'outils dont il doit penser à utiliser (dictionnaires, affichages, aide de ses camarades,...). Donc les travaux en groupes tels que nous les avons présentés sont très fréquents, voire obligatoires pour pouvoir gérer cette hétérogénéité. Il est impensable de travailler sans différencier la pédagogie dans ce type de classe.

III - La gestion de l'hétérogénéité dans ma pratique personnelle : des exemples en cycle II :

Lors de mes stages en responsabilité, j'ai été directement confrontée à des écarts de niveaux entre les élèves, écarts d'autant plus importants que j'ai pu enseigner dans des classes

double niveau. Ainsi, j'ai mis en place des situations permettant de gérer diverses formes d'hétérogénéité, et dans différents domaines.

A) Pallier les différences de vitesses d'écriture:

✓ Présentation :

Lors de mon stage dans une classe de CP- CE1, j'ai mis en place des situations tentant de remédier au problème de lenteur d'écriture de certains élèves. Ma classe se composait de 24 élèves, dont 17 CP et 7 CE1. Trois de ces élèves sont suivis par le RASED (un CP, deux CE1). Chez les CP, le niveau est assez homogène mis à part quelques élèves en « petite difficulté » et deux ou trois élèves meilleurs que les autres. En CE1, on note trois élèves ayant un très bon niveau d'où un écart important avec ceux suivis par le RASED.

✓ Problème constaté :

Dès les premières séances menées avec eux, j'ai remarqué une grande hétérogénéité quant à la vitesse d'écriture. Ceci constitue le problème majeur de cette classe et a des incidences bien sûr dans toutes les disciplines, essentiellement sur les activités d'écriture, de copie, de rédaction de résumé, de trace écrite. Il a alors fallu gérer cette différence entre les élèves en organisant le travail, le problème étant que certains n'ont pas encore cherché alors que d'autres ont déjà bien avancé dans leur tâche. Les uns doivent donc attendre les autres, certains sont inactifs ou alors les plus lents ne finissent pas leur travail.

Définissons d'abord quelles peuvent être les causes de cette lenteur d'écriture et quelles actions sont à envisager :

Hypothèses sur les causes	Axes de travail
Problème d'ordre moteur	Mener des activités motrices adaptées aux élèves, améliorer le geste.
Mauvais pré requis de l'enfant	Reprendre des activités de graphisme, améliorer le geste dans sa motricité fine.
Problème de comportement	Travailler sur l'attention de l'élève, varier les formes de travail, susciter l'intérêt de l'enfant en question.

Dans cette classe de CE1, les causes principales du problème sont essentiellement l'attention et le comportement, car ce sont les élèves suivis par le réseau d'aide qui causent le plus de soucis.

Le premier garçon a des difficultés suite à un mauvais CP, il sait très mal lire et écrire, il est par ailleurs en intégration sur le CE1, ce qui explique ses difficultés. Le deuxième est surtout distrait et inattentif donc travaille bien mais très lentement. Enfin la jeune fille est très active, elle est souvent debout et semble vouloir attirer toute l'attention sur elle donc travaille en discontinu.

✓ <u>Remédiations apportées lors d'activités en langue:</u>

Le but des situations mises en place est de faire en sorte que ces enfants ne perdent pas de temps sur la rédaction et se concentrent uniquement sur l'objectif principal de l'activité. Il est aussi question d'apprendre à écrire plus vite et éviter que les autres élèves soient inactifs en les attendant. Pour cela, j'ai décidé de différencier mes attentes et exigences envers ces trois élèves. Les moyens ont porté autant sur le choix des supports que sur la quantité de travail donné en fonction de leurs capacités.

En effet, lors des activités de copie, alors que je demandais aux bons élèves de copier environ neuf lignes issues du livre de lecture, les plus lents en avaient seulement six ou sept. Ils devaient s'assurer, plus que les autres, de ne faire aucune erreur d'orthographe sinon l'appréciation serait plus sévère, du fait qu'ils en avaient moins à écrire.

De même en O.R.L, nous avons travaillé sur le nom, notion que les élèves avaient déjà abordée avec l'enseignante titulaire de cette classe. La première séance, nous avons révisé ensemble ce qu'est un nom propre, un nom commun, comment les trouver dans une phrase, puis je leur ai donné un exercice d'application à faire en autonomie. Dans un petit texte, ils devaient colorier en rouge les noms propres et en jaune les noms communs. Pendant ce temps, je travaillais avec les CP. J'ai constaté à la fin du temps imparti que certains n'avaient pas beaucoup avancé. Nous avions pourtant expliqué ensemble les consignes et fait un exemple au tableau. Puis j'ai compris que le problème venait de la lenteur d'écriture de certains : ils ont mis trop de temps à recopier le texte pourtant court et n'ont pas pu réaliser la tâche qui leur était réellement demandée.

La fois suivante, pour pallier cette difficulté qui a pénalisée ces trois élèves sur un point qui ne devait pas être évalué, j'ai simplement décidé de leur donner le texte sur polycopié. Les élèves ont ainsi pu se concentrer sur le vrai travail et n'ont pas été gênés par la copie du texte lui-même. Le seul fait de changer le support pour certains a permis ici de réduire l'écart entre ces sept élèves.

Je suis intervenue de la même manière en production écrite. La quantité de travail demandé aux élèves plus lents était moins importante que celle des autres. La première séance, j'ai donné à tous le même travail : les CE1 devaient remettre des images en ordre de façon à raconter une histoire, après une phase orale et collective de description. Puis je leur ai demandé de rédiger une phrase pour chaque image, afin de raconter ce qui se passe dans l'histoire, sachant que ce qui m'intéressait le plus était l'évolution du personnage principal. Les bons élèves ont très bien réussi mais les trois autres ont peu écrit. La fois suivante, sur une autre histoire, je leur ai donné moins d'images : j'ai supprimé pour eux les étapes intermédiaires pour ne conserver que l'essentiel. Les élèves ont donc pu rédiger leur histoire en même temps que les autres. Le support était plus adapté à leurs possibilités et la réduction

de la quantité de travail leur a permis de ne pas être en retard dans l'activité, tout en ayant rédigé le principal de la narration. L'initiative s'est donc révélée être positive.

Enfin, ces enfants ont constamment besoin que l'on soit derrière eux pour les stimuler: pour qu'ils ne prennent pas de retard dès le début de l'activité, j'essaie de les encourager et les motiver sans cesse, de repérer très vite celui qui ne commence pas immédiatement après avoir distribué le travail et donné les consignes, je leur demande de me montrer ce qu'ils ont déjà fait avant de poursuivre leurs travaux.

✓ Bilan :

Cette forme de différenciation, faisant varier la quantité de travail et mes exigences selon le niveau des élèves, a bien contribué à la gestion de l'hétérogénéité des élèves en rapport au problème de lenteur d'écriture énoncé au début. J'ai tenté d'adapter les méthodes à la réalité des élèves. Dans ce cas, les objectifs des activités restent les mêmes pour tous, ce qui est important. Seul le support a changé. Les élèves en difficulté étaient plus concentrés sur l'activité réelle, le travail a été mieux réalisé donc cette façon de procéder a été bénéfique pour eux et ils n'étaient plus dévalorisés par un travail non terminé. De plus, les autres élèves ne sont pas restés inactifs en attendant que les plus lents aient fini.

Cependant, le point négatif que l'on pourrait pointer dans cette pédagogie est que les bons élèves ont davantage de travail à produire. A terme, ils peuvent en avoir assez de toujours faire plus que les autres et penser que c'est injuste.

✓ Autres pistes de réflexion :

Afin d'améliorer cette gestion des différences de vitesses d'écriture, j'aurais pu proposer aux élèves lents davantage d'activités motrices leur permettant d'écrire plus vite, telles que je l'ai évoqué dans les axes de travail possibles pour remédier à ce problème. En

effet, toutes les situations menées en classe n'ont pas réellement permis de répondre à cet objectif précis.

Si j'étais restée dans cette classe plus longuement, j'aurais aimé exploiter d'autres pistes telles le plan de travail individualisé ou les fiches autocorrectives. Ce fonctionnement permet aux plus rapides d'avoir toujours quelque chose à faire lorsqu'ils ont terminé le travail demandé par l'enseignante, de travailler en autonomie, donc de gérer les différences de rythme des élèves. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de les mettre en place pendant mon stage.

B) Aider les élèves qui ne parviennent pas à réaliser certaines tâches : le soutien en mathématiques :

✓ Problème constaté :

Toujours dans cette classe de CP-CE1, j'ai constaté que deux élèves de CE1 rencontraient des difficultés lors de la résolution de problèmes. En passant dans les rangs lors d'un travail de ce type, j'ai remarqué qu'ils semblaient être totalement démunis devant l'énoncé et ne pouvaient donc pas chercher la solution. J'ai d'abord essayé de comprendre ce qui les bloquait puis j'ai décidé de prendre ces deux enfants avec moi la séance suivante.

Hypothèses sur les causes des difficultés	Actions nécessaires
Difficulté à lire l'énoncé	Déchiffrer ensemble le texte
Problème de compréhension du texte	Poser des questions de compréhension, expliciter les termes qui peuvent poser problème
Difficulté à traduire l'énoncé sous la forme d'égalités mathématiques	Effectuer des manipulations, faire des schémas/dessins

Dans le cas de ces deux élèves, les difficultés principales étaient :

- la lecture de l'énoncé pour le garçon en intégration sur le CE1, car comme on l'a dit, il ne sait pas très bien lire ;

- et essentiellement la traduction du texte en égalités mathématiques pour les deux enfants.

J'ai dès lors pris ces élèves en soutien afin de leur expliciter comment résoudre un problème, leur donner des stratégies de résolution, pendant que le reste de la classe travaillait en autonomie.

✓ Stratégie de remédiation :

Lors de cette séance de mathématiques, les élèves de CE1 avaient à résoudre le problème additif suivant (ils ne connaissent pas encore la multiplication):

« Madame et Monsieur Terna achètent 4 fauteuil à 132€ l'un. Combien dépensent-ils ? »

Pour répondre à la question, le manuel proposait aux élèves trois solutions d'autres enfants, avec leur méthode de résolution qui étaient toutes trois différentes. L'élève devait entourer la ou les bonnes solutions et dire pourquoi la/les autres ne convenaient pas (cf. annexe 4). Je me suis assurée que les CE1 avaient compris ce qu'ils devaient faire, puis je suis allée vers les deux élèves en difficulté.

Pour les aider, je m'y suis prise de la façon suivante : j'ai fait le choix de laisser les élèves chercher d'abord eux-mêmes l'opération, donc nous n'avons pas regardé tout de suite les solutions proposées par le manuel pour ne pas être influencé et répondre sans comprendre. Afin de pallier le problème de déchiffrage de l'énoncé, nous l'avons lu ensemble deux fois. Puis j'ai vérifié leur compréhension du texte :

« Combien achètent-ils de fauteuils ? Que signifie 132€ l'un ? Est-ce que 132€ est le prix des quatre fauteuils ?... ».

Répondre à ces questions n'était déjà pas si simple pour ces deux élèves. Pour les aider, nous avons utilisé des jetons symbolisant chacun un fauteuil et les élèves avaient à leur disposition des pièces et billets sur feuilles cartonnées.

Une fois l'énoncé compris, je leur ai demandé d'essayer de schématiser le problème. Ensemble, nous avons listé différentes méthodes : dessiner les quatre fauteuils avec leur prix, dessiner 4 fois 132€ en s'aidant des pièces et billets, poser l'addition en colonne.

Puis j'ai laissé les élèves calculer eux-mêmes avec la méthode de leur choix : l'un a d'abord dessiné les fauteuils puis ne sachant pas comment s'y prendre ensuite, il s'est servi de la monnaie ; l'autre a posé l'opération en colonne. Cette façon de procéder permet de mettre en évidence qu'il y a plusieurs façons de faire pour arriver à un résultat identique.

Ensuite nous avons comparé les solutions des deux élèves entre eux, puis avec celles du manuel de mathématiques : *« Comment ont fait les enfants pour résoudre le problème ?Que représente le premier schéma ? Ont-ils utilisé les mêmes méthodes que vous ? Qui a juste, qui a fait une erreur ? ».* Nous avons aussi essayé de voir pourquoi la deuxième solution était fausse. Enfin les élèves ont pu répondre à la question posée.

Nous avons procédé de façon identique pour le deuxième problème et les élèves ont su utiliser les stratégies évoquées auparavant (dessin, schéma ou opération), et répondre correctement à la question.

✓ Bilan et analyse:

Le fait de prendre les élèves en soutien leur a essentiellement permis d'être rassurés. Ils ont pu travailler à leur rythme, sans avoir peur de se tromper car nous sommes beaucoup passés par l'oral. De plus, ils ont vu qu'il existe diverses stratégies de résolution de problèmes, qu'aucune n'est plus juste que les autres Les élèves ont aussi pu manipuler, ce qui est une composante essentielle pour la compréhension de ce qui leur semble abstrait, comme par exemple ici les nombres dans un texte. Je leur aie proposé plusieurs moyens d'accéder à la solution.

Nous avons procédé comme l'ont fait les élèves qui n'étaient pas en soutien, en décomposant peut-être davantage les étapes, à la différence près qu'eux n'avaient aucun matériel pour les aider. Mais les deux élèves en soutien avaient besoin d'une aide pour se représenter correctement le problème et le traduire en langage mathématique, car la difficulté pour eux était bien ici. Ainsi ils ne sont pas restés seuls, dans l'incompréhension et dans l'échec.
Cette forme de travail est très sécurisante pour les élèves en difficulté, donc très positive pour leur travail et pour reprendre confiance en eux.

Cependant elle demande que l'enseignant soit très disponible et prenne le temps d'expliquer plus longuement. Il est donc difficile de travailler ainsi à chaque fois, d'autant plus que j'étais dans une classe à double niveau et que généralement, quand les uns étaient en autonomie, j'étais plus présente vers les autres. J'ai alors été confrontée au fait que les CP venaient souvent me solliciter pour une explication supplémentaire ou pour faire valider leur travail. Ceci peut s'expliquer par un manque de rigueur de ma part dans la passation des consignes au début de l'activité. J'aurais dû être plus précise et mieux gérer le temps afin d'être entièrement disponible pour mes élèves en soutien.

La mise en place d'un groupe de soutien comme celui-ci est alors une étape dans la différenciation du travail, que l'on qualifierait ici de différenciation simultanée.

C) La coopération : deux finalités mises en place :

1 – Le monitorat pour l'entraide :

Le monitorat est une autre manière de faire face aux différences de vitesses d'apprentissage des élèves. J'ai donc fait l'expérience de l'instaurer dans ma classe de CP-CE1 pendant mon stage.

✓ Fonctionnement :

Comme je devais m'occuper des CP, j'ai demandé aux bons élèves de CE1, ayant terminé leur travail avant les autres, d'aider leur camarade dans le domaine des mathématiques, plus précisément dans une phase de découverte du signe « multiplié ».

Nous avions déjà vu que l'addition réitérée d'un même nombre peut aussi s'écrire sous la forme d'une multiplication, comportant le nombre réitéré et le nombre de fois où il est répété. J'ai donc donné des additions à écrire sous la forme de multiplications aux CE1, afin de pouvoir travailler avec les CP. Trois élèves de CE1 comprenaient le fonctionnement de cette opération à l'oral et étaient capable de les faire au tableau, mais faisaient parfois des erreurs dès qu'ils travaillaient seul. Par exemple, on obtenait :

3+3+3+3+3 = 3X3 ou

10+10+10+10+10+10+10+10 = 8X10 = 18

Comme je n'étais pas disponible immédiatement, les bons élèves ont été chargés de les aider. J'ai moi-même fait les binômes en essayant de mettre ensemble des enfants qui, je pense, pouvaient s'entendre et travailler sérieusement. Ma première consigne était plutôt vague : *« Vous ne devez surtout pas donner la réponse mais juste aider l'autre à la trouver ».*

Au début, les tuteurs ne savaient pas trop comment s'y prendre et intervenaient peu, donc le système ne fonctionnait pas comme je voulais. J'ai alors précisé ma consigne : *« Vous pouvez poser des questions qui les aideront à écrire la bonne multiplication et trouver son résultat ».*

Ainsi les élèves ont pu aider avec plus d'efficacité leur camarade. Poser des questions était pour eux facile et leur évitait de donner la réponse.

✓ Bilan et analyse :

Deux binômes ont très bien fonctionné, alors que cela s'est moins bien passé pour le troisième. En effet, l'élève en difficulté montrait peu d'enthousiasme à se faire aider et il semblait que son tuteur n'avait pas très envie de lui venir en aide non plus, certainement pour

des soucis d'affinités auquel je n'avais pas pensé. La constitution des groupes aurait dû être plus réfléchie pour une meilleure efficacité.

Au début, le fait que les tuteurs ne savaient pas comment venir en aide à l'autre peut s'expliquer simplement : ils n'avaient jamais fonctionné ainsi. J'aurais dû dès le début préciser la consigne pour que les tuteurs interviennent immédiatement.

Pourtant, le monitorat a permis aux élèves plus faibles de ne pas rester dans l'échec, et aux autres de ne pas être inactifs, de se sentir responsable de leur camarade. Ce rôle a été valorisant pour eux, ils l'ont pris très au sérieux. D'ailleurs, les élèves se sont proposés à plusieurs reprises pour recommencer ce dispositif. L'initiative a donc été réussie pour eux.

L'expérience a aussi bien été vécue du côté des élèves aidés. Plus tard, je les ai interrogés sur leur travail afin d'évaluer l'efficacité de ce mode de fonctionnement et ils m'ont montré qu'ils avaient compris, ont su expliquer comment ils avaient procédé, preuve que l'opération n'a pas été bêtement recopiée. Comme nous l'avons déjà dit, il est parfois plus facile de comprendre les explications d'un camarade que celles de l'enseignant, car les enfants ont le même langage et le même système de pensée.

Pour conclure, cette façon de travailler a l'avantage de laisser plus de disponibilité à l'enseignant pour être avec l'autre niveau. On peut donc affirmer que l'hétérogénéité peut être gérée de cette manière, mais la motivation des deux élèves est l'élément indispensable.

2 – Aborder une nouvelle notion par le travail en groupes hétérogènes :

Comme cela a déjà été mentionné, faire travailler les élèves en groupes leur permet de confronter leurs démarches, leurs façons de procéder. Ils se rendent compte qu'une solution qu'ils ne pourraient trouver seul peut l'être à plusieurs. J'ai alors voulu tester ceci en découverte du monde pour travailler sur la notion d'air.

✓ Fonctionnement :

L'objectif de la séance était de mettre les élèves par groupes de quatre afin de montrer que l'air existe et est partout : la question posée était *« Comment peut-on voir l'air ? ».*

Cette séance faisait partie d'un petit projet que j'ai mené durant trois semaines. Pour atteindre l'objectif, les élèves disposaient de matériel afin de réaliser une expérience, puis devaient la dessiner et la refaire devant la classe entière lors de la prochaine séance. Puis suivait l'élaboration d'une trace écrite.

La séance de travail en groupes s'est déroulée ainsi :

- la première étape était de faire réfléchir les élèves individuellement sur la façon de procéder,
- puis ils ont eu le matériel et ont émis en groupe d'autres hypothèses à partir des premières,
- enfin ils devaient réaliser l'expérience retenue à l'aide du matériel mis à leur disposition, vérifier qu'elle fonctionne, en faire une autre dans le cas contraire, et la dessiner.

Précisons que les groupes ont été faits antérieurement et que j'ai essayé au maximum de mettre ensemble des bons élèves avec des plus faibles. Mes exigences envers les CE1 étaient plus grandes ici encore : ils avaient plus de matériel et devaient réaliser une expérience plus complexe. On pourra consulter en annexe 5 les expériences obtenues et dessinées par les CP, et en annexe 6 celles des CE1 : les uns ont utilisé des sacs plastiques, d'autres se sont servis de bouteilles en plastique, mais tous disposaient d'une bassine d'eau. L'air est justement matérialisé sous forme de bulles qui remontent à la surface.

✓ Bilan et analyse :

Pendant tout le temps de la séance, les élèves ont communiqué entre eux, j'ai observé des membres d'un même groupe qui n'était pas toujours d'accord sur la façon de faire. Ils ont alors dû se justifier, émettre des arguments pour expliquer leur démarche aux autres et les convaincre, tout comme le veut le système du travail en groupes. Le temps de réflexion individuelle a été bénéfique car souvent l'idée d'un élève en amenait une autre. Ceci prouve

bien que les élèves sont plus efficaces en groupe que seul et que nous avons eu une combinaison d'efforts permettant de trouver une solution à la question de départ.

Un seul groupe a moins bien fonctionné car ces élèves ont pris peu d'initiative, ont préféré jouer avec l'eau des bassines plutôt que de réaliser une vraie expérience. Les autres groupes étaient très enthousiastes, ont beaucoup apprécié le travail en groupe et surtout le fait de faire des expériences (peut-être parce qu'ils n'en avaient jamais fait). Ce qui leur a plu est, me semble-t-il, de pouvoir manipuler à leur guise, discuter avec leurs pairs, prendre des initiatives et des décisions sans craindre de commettre des erreurs.

Tous ont réussi à dessiner quelque chose mais s'est posé le problème de choisir celui qui allait le faire. A ce moment-là, vu que tous voulaient dessiner, j'ai moi-même désigné un élève dans chaque groupe, ainsi qu'un autre qui serait le rapporteur lors de la prochaine séance. Ceci aurait pu être prévu dès la préparation de l'activité, afin d'éviter d'éventuels conflits.

Finalement, tous les élèves se sont énormément investis dans l'activité. Les plus faibles ont participé au même titre que les autres et avaient largement leur place dans le groupe. Les élèves plus timides étaient rassurés par le petit effectif, donc ont aussi très vite trouvé leur place. Ce fonctionnement permet aux élèves d'apprendre à travailler ensemble.

Les problèmes que j'ai rencontrés étaient plutôt d'ordre organisationnel. Le travail en groupes demande une grande organisation de la salle de classe. Il faut pouvoir gérer les déplacements et le bruit occasionnés par l'enthousiasme et la volonté de chacun de participer activement aux recherches.

Une autre difficulté pour l'enseignant est de savoir se mettre en retrait, de laisser les groupes chercher seuls et donc d'intervenir le moins possible. Même s'il voit que les élèves sont proches de la solution, il ne doit pas les influencer car il s'agit bien d'une activité de recherche. C'est précisément ce point –là que j'ai trouvé difficile à gérer, savoir quand il faut intervenir et jusqu'à quel point.

Finalement, la séance de travail en groupe a dans l'ensemble très bien fonctionné. Je me suis appuyée sur l'hétérogénéité des élèves pour la mettre en place et faire naître des conflits sociocognitifs. Ceci constitue alors bien une façon de se servir des différences de capacité et de connaissances des enfants.

Mon seul regret est de ne pas avoir mis en place de pédagogie de projet telle que nous l'avons précédemment décrite. J'aurais aimé mener un projet transdisciplinaire et utiliser là encore les différences de capacités des élèves. De même, il aurait pu être intéressant de mettre en place un décloisonnement avec d'autres enseignants, un travail en équipe, mais les stages sont trop courts pour tout tester.

CONCLUSION

La gestion de l'hétérogénéité appelle une différenciation. Dans les situations pédagogiques menées en classe et décrites précédemment, j'ai pris en compte les différents acquis des élèves et leurs difficultés, afin de tenter de les faire progresser. Ceci a été efficace sur le moment mais on pourrait se demander ce qu'il en est sur le long terme.

Il ne faut pas oublier non plus que les élèves ont besoin de temps collectifs pour la confrontation et l'échange. En effet, l'hétérogénéité est aussi une richesse à exploiter.

De plus, dans toutes les situations étudiées, l'enfant est amené à se prendre en charge, ce qui nous fait penser que l'autonomie est la base d'une bonne gestion de l'hétérogénéité.

Cependant, on peut émettre quelques limites à cette pratique. Il est nécessaire que l'enseignant aménage dans l'emploi du temps des plages horaires afin que les activités en autonomie ne soient pas réservées qu'aux plus rapides. De même, il faut être attentif à ne pas creuser davantage les écarts de niveaux, en sous-estimant trop les élèves en difficulté, et veiller à ne pas tomber dans l'individualisation. La différenciation est source de progrès si elle est réfléchie et continue.

Avoir essayé de mettre en place une pédagogie différenciée par divers moyens m'a permis de prendre conscience de la nécessité de cette démarche, et j'ai aujourd'hui moins d'inquiétude sur la façon de procéder.

Mais il faut préciser que, aussi différencié soit-il, l'enseignement n'est pas efficace si les contenus restent étrangers aux expériences et intérêts des élèves. Il faut dès lors s'interroger sur le sens du travail scolaire et des savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

- M. BARLOW, Le travail en groupe des élèves, Colin, 1994

- M.C. GRANDGUILLOT, Enseigner en classe hétérogène, Hachette éducation, 1993

- V. KOCIEMBA, Aider les élèves en difficulté – *Enseigner en Z.E.P.,* Bordas Pédagogie, 2004

- L. LEGRAND, La différenciation pédagogique, Scarabée, 1986

- P. MEIRIEU, L'école- mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, Editions E.S.F., 1986

- M. PERRRAUDEAU, Les cycles et la différenciation pédagogique, Bordas, 1999

- C.N.D.P., Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes, X.O. Editions, 2002

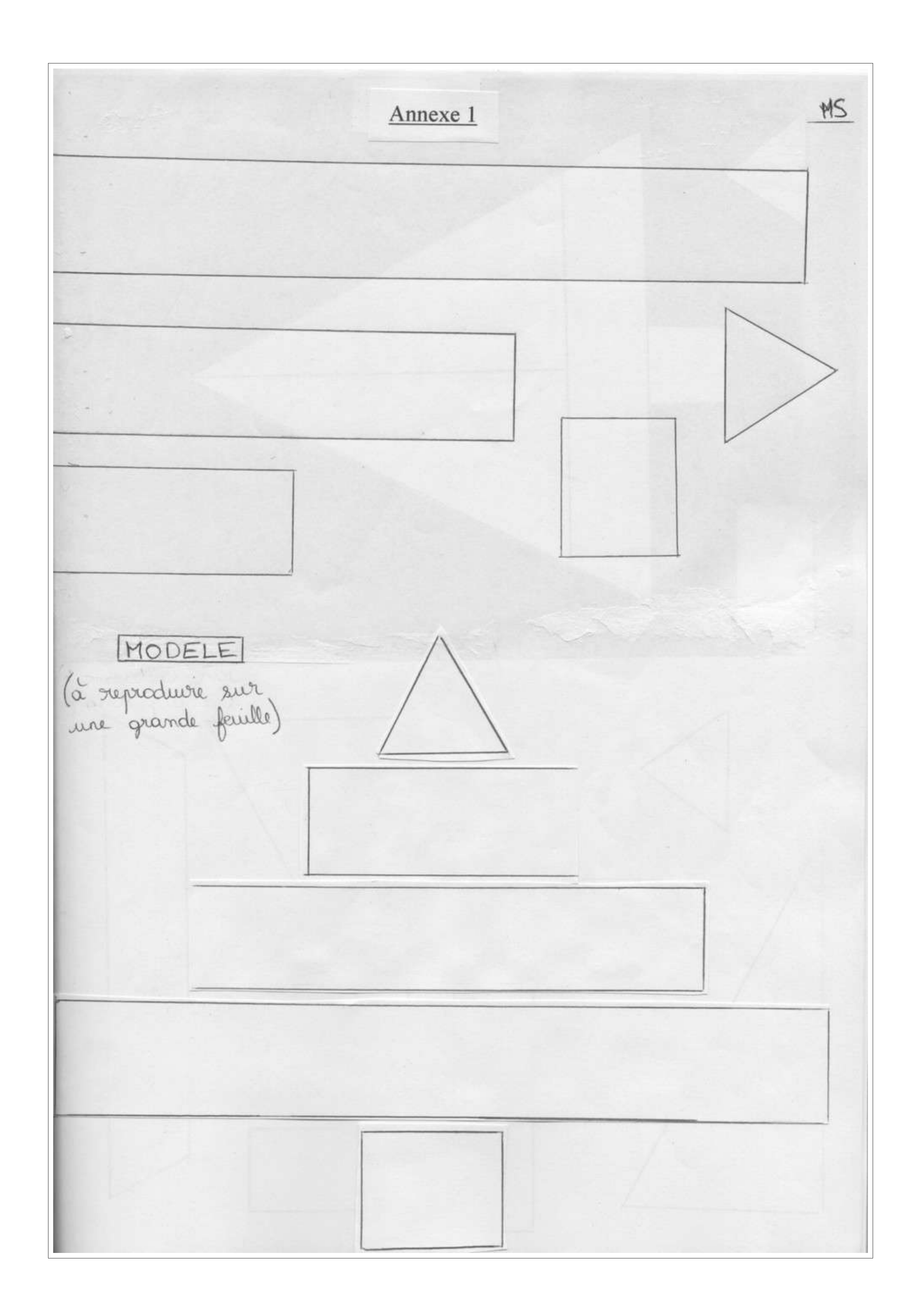
- C.N.D.P., Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, X.O. Editions, 2002

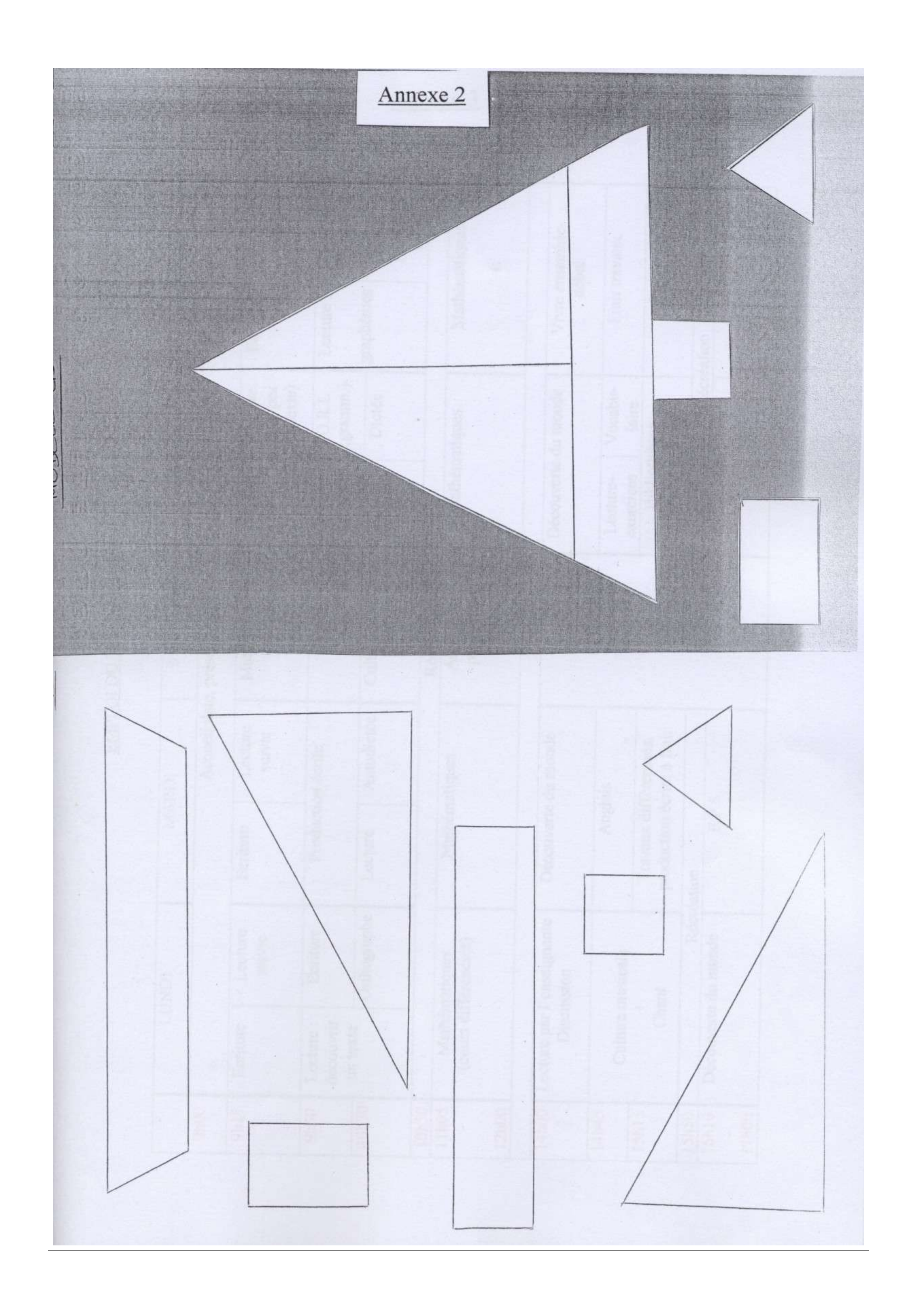
- L. ARENILLA, Dictionnaire de pédagogie, Bordas, 1996

- P. CHAMPY- C. ETEVE, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan université, 1994

- Site Internet http://francois.muller.free.fr/diversifier/

ANNEXES


Annexe 1
MS
MODELE
(à reproduire sur une grande feuille)


Annexe 2

Annexe 3

EMPLOI DU TEMPS CP-CE1

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">LUNDI</th><th colspan="2">MARDI</th><th>MERCREDI</th><th colspan="2">JEUDI</th><th colspan="2">VENDREDI</th></tr>
<tr><td>9h00</td><td colspan="9">Accueil:date, présents/ absents, services,...</td></tr>
<tr><td>9h15</td><td>Ecriture</td><td>Lecture suivie</td><td>Ecriture</td><td>Lecture suivie</td><td>Mathématiques : calcul</td><td>Ecriture</td><td>Lecture (≠ types de texte)</td><td>Ecriture</td><td>Lecture suivie</td></tr>
<tr><td>9h50</td><td rowspan="2">Lecture : découvrir un texte</td><td>Ecriture</td><td colspan="2">Production écrite</td><td>Anglais</td><td rowspan="2">Lecture : découvrir un phonème</td><td>O.R.L (gramm.)</td><td rowspan="2">Lecture : graphèmes</td><td>Ecriture-copie</td></tr>
<tr><td>10h30</td><td>Orthographe</td><td>Lecture</td><td>Autodictée</td><td>Culture artistique</td><td>Dictée</td><td>O.R.L. (conjug., voca.)</td></tr>
<tr><td>10h50</td><td colspan="9">Récréation</td></tr>
<tr><td>11h05
-
12h00</td><td colspan="2">Mathématiques (cours différenciés)</td><td colspan="2">Mathématiques</td><td>Arts visuels-production</td><td colspan="2">Mathématiques</td><td colspan="2">Mathématiques</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="9"></td></tr>
<tr><td>14h00</td><td colspan="2">Lecture par l'enseignante Discussion</td><td colspan="2">Découverte du monde</td><td rowspan="5"></td><td colspan="2">Découverte du monde</td><td colspan="2">Vivre ensemble-débat</td></tr>
<tr><td>14h45</td><td colspan="2" rowspan="2">Culture musicale
+
Chant</td><td colspan="2">Anglais</td><td>Lecture-exercices</td><td>Vocabulaire</td><td colspan="2">Finir travaux</td></tr>
<tr><td>15h15</td><td colspan="2">Travaux différenciés, production écrite à finir</td><td colspan="2">Bibliothèque</td><td colspan="2">Poésie</td></tr>
<tr><td>15h50</td><td colspan="4">Récréation</td><td colspan="4">Récréation</td></tr>
<tr><td>16h10
-
17h00</td><td colspan="2">Découverte du monde</td><td colspan="2">E.P.S.</td><td colspan="2">E.P.S.</td><td colspan="2">E.P.S.</td></tr>
</table>

Annexe 4

Atelier de Résolution de Problèmes

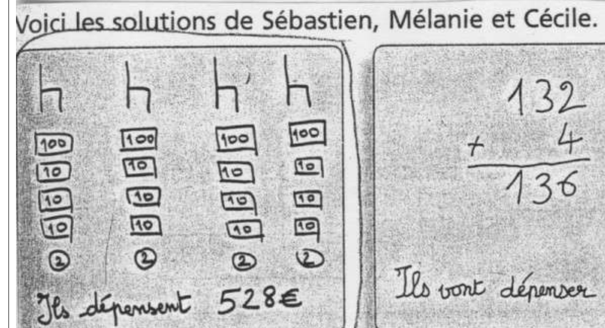
×Etape 1 : comprendre l'énoncé.

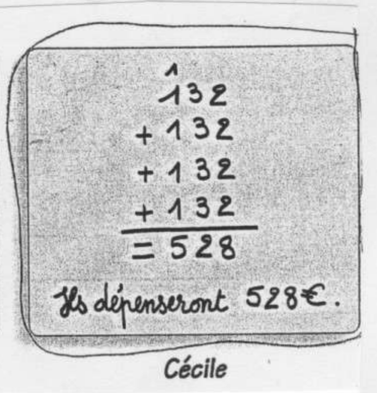
Problème : Madame et Monsieur Terna achètent 4 fauteuils à 132 € l'un.
Combien dépensent-ils ?

×Etape 2 : chercher la solution au problème.

×Etape 3 : analyser et vérifier les solutions proposées.

Voici les solutions de Sébastien, Mélanie et Cécile.





Sébastien — Mélanie — Cécile

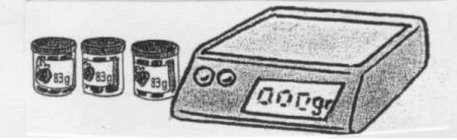
×Etape 4 : répondre à la question posée.

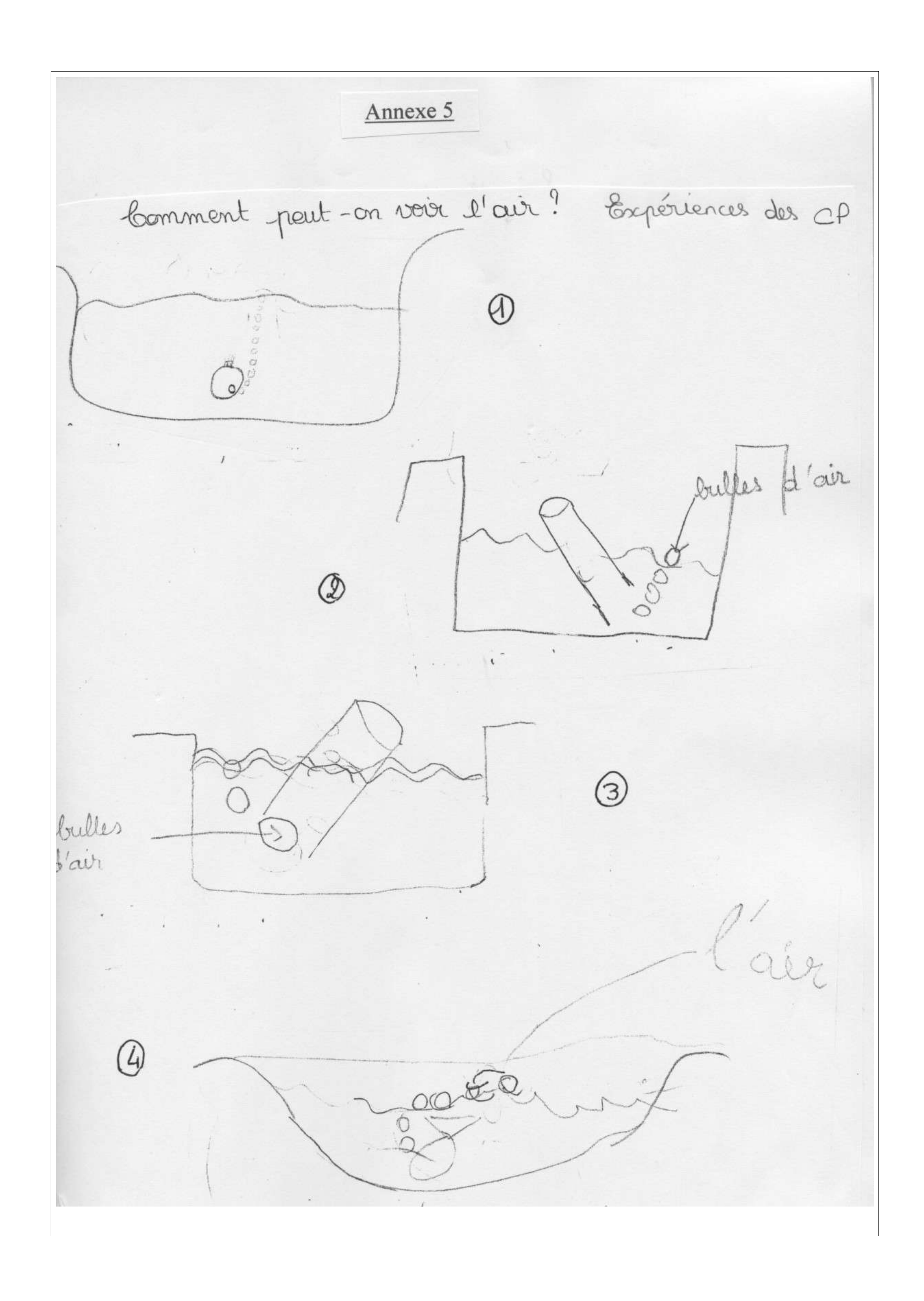
Entoure la ou les bonne solutions.
Pourquoi la ou les autres ne conviennent-elles pas ?

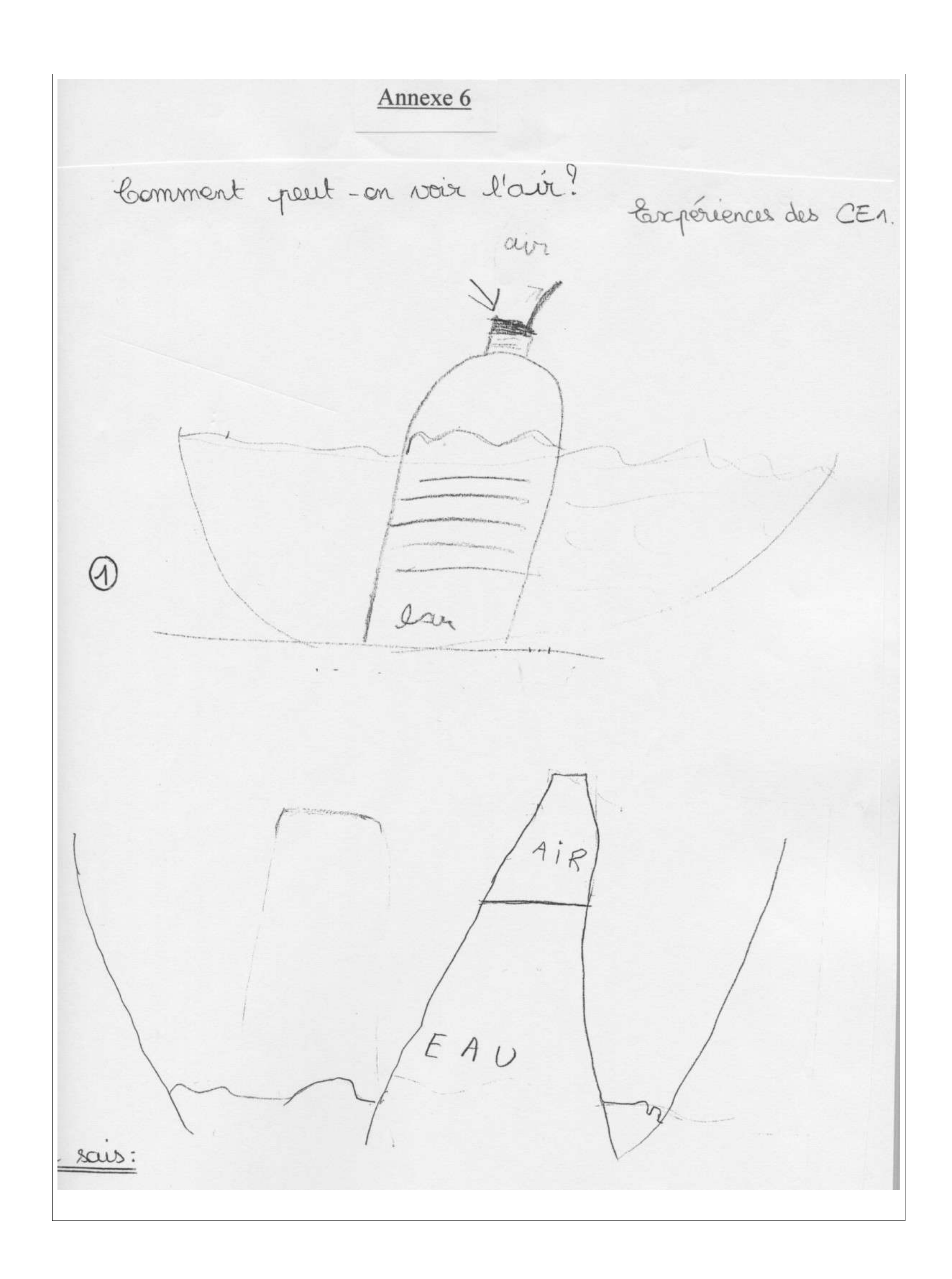
Problèmes à résoudre sur le cahier :

- Dans un centre de vacances, il y a 16 groupes de 10 enfants.
  Combien d'enfants y a-t-il ?

- Charline va poser ces 3 mini-pots de confiture sur la balance.
  Quel poids affichera la balance ?




Annexe 5
Comment peut-on voir l'air ? Expériences des CP
1
bulles d'air
2
3
bulles
d'air
l'air
4


Annexe 6
Comment peut-on voir l'air?
Expériences des CE1.
air
1
AiR
EAU
sais:

Gérer l'hétérogénéité en cycle II

Résumé:

Actuellement, les enseignants doivent s'adapter à l'hétérogénéité des élèves. En effet, chaque enfant est différent donc ils ont pour rôle de prendre en compte cette diversité. Cela leur demande de suivre la progression des apprentissages de chacun sans altérer celle du groupe classe: on leur demande donc de passer par la différenciation pédagogique. Les enseignants disposent pour cela de moyens variés afin, soit de pallier les différences, soit de s'en servir.

Mots-clés:

- différenciation pédagogique
- travail de groupes
- remédiation/soutien
- tutorat

45